

Mótun verðuga sjálfsins í menntaskólanum

BERGLIND RÓS MAGNÚSDÓTTIR, prófessor

UNNUR EDDA GARÐARSDÓTTIR, aðjúkt

ÚTDRÁTTUR: Í greininni eru greind þau félagslegu og tilfinningalegu átök sem framhaldsskólanemendur upplifa þegar þau ganga í menntaskóla sem þau hafa lært að sé bæði merkilegri og finni en þeir staðir sem þau hafa fram að því alið manninn á. Þetta eru nemendur sem eiga ekki uppruna sinn í táknrænum heimi borgaralega hvítflibbans heldur koma úr þorpinu eða sveitinni eða eiga sér bláflibbabakgrunn. Nýtt er hugtakið Bourdieu til að greina þá hvata sem verða til þegar veruhátt og vettvang skortir samhljóm og það þykir virðingarvert að laga sig að vettvangi. Gagnasöfnun fór fram á árunum 2017-2019 og voru tekin djúpvíðtöl við 48 stúdentsefni í 10 framhaldsskólum, þar af fjórir landsbyggðarskólar. Fjórðungur viðmælenda úr hátt skrifuðum skólum reyndist hafa bláflibbauppruna og eru raddir þeirra leiðarstef í greininni. Nemendurnir hafa gert sér far um að taka upp gildi og viðmið sem tíðkast á skólavettvangnum en verða á sama tíma mjög gagnrýnin á lífsmáta og hugmyndir á upprunavettvangi. Þetta ferli getur verið sársaukafullt og markast af andstæðum tilfinningum eins og skömm, stolti, sektarkennd og létti.

LYKILORÐ: Félagsleg uppsveifla – Framhaldsskóli – Bláflibbauppruni – Bourdieu – Veruháttur

ABSTRACT: In our post-modern societies social mobility is one of the grounding principles of meritocracy along with neo-liberal imaginaries emphasizing individual responsibilities of future possibilities. The education system in the Nordic countries is a field where everyone should enjoy their merits and reach their potential regardless of their origin. As Bourdieu and other critical scholars have pointed out, this elite educational process seems more complicated for the students who have not been raised in a bourgeois middle-class family. The analysis presented here reveals that Iceland is no exemption from that. The article is based on a qualitative dataset of 48 students from 10 upper-secondary schools. Half of the schools are highly selective schools in urban areas and a quarter of the participating students happened to have blue-collar and/or rural backgrounds. The analysis focuses on the interplay between habitus and field, with a focus on the habitus that is not like ‘fish in the water’; how it is

transformed in a field of education that is expected to be empowering in terms of access to capitals of the ruling classes. The research shows that this process was full of contradictory emotions, such as shame, guilt, pride and relief, when the students found ways to distance themselves from their roots and form the respectable self.

KEYWORDS: Upward social mobility – upper-secondary schools – Blue-collar origin – Bourdieu – Habitus

Inngangur

Hér er fjallað um afmarkaðan hluta í stærri rannsókn um framhaldsskólaval meðal íslenskra ungmenna. Þátttakendur þessa hluta rannsóknarinnar eru nemendur sem eru u.þ.b. að ljúka eða hafa nýlokið stúdentsprófi úr einum af hefðbundnu menntaskólunum á Íslandi en eiga ekki uppruna sinn úr táknrænum heimi hvítflibba eða rótgróinnar millistéttar. Þau hafa ýmist bláflibbakgrunn eða hafa alist upp á landsbyggðinni þar sem flestir íbúanna hafa slíkan uppruna. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á hvernig þessir nemendur upplifðu framhaldsskólagönguna. Sérstaklega verður skoðað hvernig sjálfmynd mótast af stéttaruppruna og búsetu og því auðmagni sem hefur verið þeim aðgengilegt. Mikilvægi rannsóknarinnar felst annars vegar í því að draga upp mynd af því hvernig skólinn er merkingarbær vettvangur stéttaskiptingar og jafnframt gangverk sem á þátt í endursköpun hennar. Markaðsvæðing hefur nýst sem hreyfiafl í þessum efnum þar sem skólarnir keppast um bestu nemendurna og markaðssetja sig í samhengi við ríkjandi gildi nýfrjálshyggjunnar (Brown, 2006). Menntastefnan byggir á frjálsum vali nemenda, sem nú eru skilgreindir sem neytendur, og almennt er litið svo á að meira valfrelsi sé af hinu góða; sé eðlileg og ákjósanleg leið til þess að skipuleggja samfélagið. Hins vegar sýna rannsóknir bæði héraðs og erlendis að í þessu ástandi hefur aðgreining milli ríkra og fátækra, skólagenginna og lítt skólagenginna aukist (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2020; Dovemark o.fl., 2018), ekki síst milli höfuðborgar og dreifðari byggða (Þorlákur Axel Jónsson, 2019). Valferli hvað varðar nám og störf markast af félagslegum þáttum og sést best á samspili stéttarbakgrunns og kynferðis í valferli (Vilhjálmisdóttir og Arnkelsson, 2013), t.d. í vali á háskólanámi (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005) og starfsvali (Katrín Björg Birgisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2012).

Á þeim tíma sem gagnasöfnun fór fram (2017-2019) voru eftirsóttustu skólarnir allir staðsettir í nokkuð rótgrónum hverfum þéttbýlisins með hátt hlutfall efnahagsauðs- og menntunarauðsstétta (Berglind Rós Magnúsdóttir o.fl., 2020). Þeir eru þó ekki bundnir af hverfaskipulagi heldur einkennast jafnframt af því að hafa þröng inntökuskilyrði varðandi námsárangur. Nýlegar rannsóknir sýna að námsárangur 15 ára unglunga á Íslandi er ekki síður tengdur stéttarstöðu foreldra en annars staðar á Norðurlöndum (Berglind Gísladóttir o.fl., 2019) og þar hefur sams konar þróun átt sér stað samfara aukinni stéttaskiptingu í samfélaginu og áhrifum alþjóða- og markaðsvæðingar í skólakerfinu (Dovemark o.fl., 2018). Í ljósi þess að stéttaskipting hefur aukist á undanförunum áratugum og að neikvæðar afleiðingar þessa eru ótvíræðar er mikilvægt að kanna hvaða hlutverki ein af mikilvægustu stofnunum samfélagsins gegnir í þeirri þróun. Þetta á sér stað óháð rekstrarformi skóla því almenna kerfið stjórnað af framboði og eftirspurn þar sem mælikvarði er fyrst og fremst einkunnir.

Kenningar og fræði

Leikreglur á vettvangi skólans

Valmöguleikar í lífinu hafa margfaldast og samkeppni er nú frumregla félagslegra samskipta. Þessu fylgir rík áhersla á að hver og einn skuli „hámarka sjálfan sig“, eða vera „besta útgáfan af sjálfum sér“ (e. *to reach your full potential*). Hugmyndafræðin gefur einstaklingnum ekki einungis kost á, heldur felur líka í sér kröfu um, að slíta sig lausan úr hlekkjum hefða og venja og aftengja sig

fyrri samhengi sínu; vera fyrst og fremst skuldbundinn sjálfum sér (Beck o.fl., 1994). Þannig snýst ríkjandi sjálfsvera í nútímanum um óháða sjálfstjáningu (e. *expressive independence*) andstætt sjálfi sem mótast fyrst og fremst út frá þeim félagsstengslum sem það á hlutdeild í (e. *interdependence*) en slíkur veruháttur er frekar einkennandi fyrir þá sem tilheyra bláflibbum og/eða búa í fámenni. Hjá þeim er veruleikinn oftast en ekki ótryggari og félagsnetið ein mikilvægasta auðlindin (Stephens o.fl., 2014). Það að vera skuldbundinn sjálfum sér felur í sér viðvarandi sjálfsskoðun og áherslu á sjálfsávöxtun sem miðar að því að efla samkeppnisstöðu á markaðstorgi hins félagslega veruleika. Veruhátturinn er þannig markmiðadrifinn og að miklu leyti bundinn framtíðinni (Dilts, 2011). Hins vegar hafa ekki allir jöfn tækifæri til að skapa sjálfa sig sem „verðmæta félagslega gerendur“ (Skeggs, 2004). Fræðimenn hafa fjallað um þessa nýju sjálfsveru sem millistéttarsjálfr sem skírskotar fyrst og fremst beint til hvítflibba enda er það yfirleitt á valdi þeirra að skilgreina ákjósanlega lífshætti og viðhorf. Eitt af grunnstefjum greinarinnar er að varpa ljósi á hvernig hinar efnahagslegu og félagslegu aðstæður móta, skilyrða og hefta möguleika fólks til sjálfssköpunar, jafnvel þegar það velur „rétt“ í skilningi markaðarins. Nú á tímum þarf þorri ungmenna að koma sér upp skýrum athafnaáætlunum (e. *strategies*) til þess að koma ár sinni vel fyrir borð hvað varðar félagslega stöðu, fjárhagslega afkomu og almenn lífsgæði. Framhaldsskólinn er mikilvægur viðkomustaður á þeirri vegferð og nauðsynlegt þykir því að velja skólann vel.

Því kemur ekki á óvart að fyrstu skrefin í framhaldsskólanum geti valdið tilfinningalegu umróti. Kröfurnar eru miklar og nemendur misjafnlega í stakk búnir að mæta þeim. Framhaldsskólagangan hefur misjöfn áhrif á sjálfsmynd og tilfinningar ungmenna, og mótast það ekki síst af stéttarstöðu og magni þess auðmagns sem þau hafa yfir að ráða. Eins og Archer (2010) bendir á sköpum við okkur sjálf en í kringumstæðum sem við völdum ekki. Það á sérstaklega við um ungt fólk sem býr enn heima eða hefur nýlega flust brott úr foreldrahúsum.

Keppt er um ólíkar gerðir auðmagns á ólíkum vettvöngum hins félagslega veruleika en vettvangur (e. *field*) er eitt af lykilhugtökum kenningar Bourdieu, ásamt auði (e. *capital*) og veruhætti (e. *habitus*). Dæmi um ólíka vettvanga samfélagsins eru framhaldsskólar, háskólar, starfsgreinar og stjórnsmál. Vettvangur má skilgreina sem afmarkað félagslegt rými þar sem ákveðnar leikreglur gilda. Allir meðlimir þurfa að vera sammála um markmið þess leiks er einkennir rýmið og virði þeirra gæða sem sóst er eftir. Hver vettvangur er sérhæfður. Hann lýtur eigin lögmálum, hefur eigið tungumál og eigin hagsmuni. Þannig er hann afmarkaður af táknrænum mærum sem innlima þá sem „kunna leikinn“ og búa yfir þeim gæðum sem gera þátttöku mögulega og útiloka að sama skapi þá sem ekki þekkja reglurnar eða skortir viðeigandi auðmagn (Bourdieu, 1993). Auðmagn getur verið af ólíkum toga; ekki er aðeins um fjárhagslegan auð að ræða heldur einnig menningarlegan, táknrænan, pólitískan o.s.frv. Dæmi um menningarauð er talsmáti og orðnotkun sem jafnframt getur verið mjög afgerandi stéttvísir. Þá má geta þess að ólíkir vettvangar samfélagsins raðast upp í stigveldi og að þátttaka á einum vettvangi getur greitt fyrir aðgengi að öðrum.

Þó veruháttur sé nokkuð kyrrstæður fullyrðir Bourdieu að umbreyting veruháttar sé möguleg enda sé einstaklingurinn ekki fullkomlega ofurseldur formgerðinni. Iðkun (e. *practice*) miðlar þarna á milli og þannig er veruhátturinn í viðvarandi skapandi samspili við vettvanginn. Við ákveðnar aðstæður, segir Bourdieu, er hægt að beita sjálfsrýni á tilhneigingar (e. *dispositions*) sínar og þannig getur veruhátturinn orðið að meðvituðu, persónulegu verkefni (Bourdieu, 2000). Slíkt gerist einmitt helst fyrir tilstilli einhvers konar truflunar á veruhættinum, til að mynda ef misgengi verður á milli veruháttar og þess vettvangs sem einstaklingurinn stígur inn á. Slíkt ástand kölluðu Bourdieu og Passeron (1977) *hysteresis*. Við það skapast ákveðin „krísa“ á vettvangi sjálfsmyndarinnar þar sem einstaklingurinn fer að bera sig saman við þá sem ráða lögum og lofum á vettvangi og áttar sig á því að hann stenst ekki samanburð. Hann mun alltaf lúta í lægra haldi ef fram heldur sem horfir. Þá tekur við ferli þar sem einstaklingurinn reynir að móta sig til samræmis við þann veruhátt sem samþykktur er innan vettvangs (Bourdieu, 1977) og verður það ferli fyrirferðarmikill hluti af sjálfsmyndarsköpun (e. *identity formation*) einstaklingsins. Slík breyting á sér stað við félagslega uppsveiflu (e.

upward social mobility). Um leið og einstaklingur tileinkar sér t.d. smekk og orðræðu akademíunnar myndast skil milli upprunavettvangs og hins nýja vettvangs sem hann stígur inn í (Reay, 1996). Rannsóknir hafa þó sýnt að tileinkun nýrrar stéttarstöðu með ofangreindum hætti er sjaldnast fullgerð. Algengara er að einstaklingar falli milli skips og bryggju í stéttarlegum skilningi og upplifi sig hvorki sem hluta af sínu fyrra tengslaneti né heldur sem fullgilda meðlimi millistéttarinnar (Jin og Ball, 2020; Reay, 2017). Þannig kann að eiga sér stað ferli sem Bourdieu kallaði klofning veruháttar (fr. *habitus clivé*) en misgengi á milli veruháttar og vettvangs gerir það að verkum að veruháttur einstaklingsins tapar samhljómi sínum og upplifun sjálfsins verður brotakennd (Bourdieu, 2004).

Stéttaraðgreining og félagslegur hreyfanleiki í gegnum menntun

Stéttaskipting á Íslandi hverfist að miklu leyti um flokkun fólks eftir menntun og starfsheitum. Sífelld stærra hlutfall landsmanna sinnir svokölluðum hvítflibbastörfum. Félagsfræðingar hafa löngum skipt störfum í hvítflibba- og bláflibbastörf en hvítflibbastörf mætti skilgreina sem þekkingarstörf (e. *knowledge work*) og störf sem í almennri umræðu fela í sér starfsframa (e. *career*), þ.e. þar sem möguleiki er á því að vinna sig upp í stigveldi fyrirtækja hvað varðar virðingu, völd og laun. Slík störf einkennast einnig oft af mannaforráðum. Bláflibbastörf, svokölluð, byggja hins vegar á verklegri þekkingu og skipa fólki oftast en ekki í lægri valdastöðu innan fyrirtækja og úti í samfélaginu almennt. Hins vegar geta bláflibbar einnig verið í aðstöðu til nýtingar á vinnukrafti annarra í gegnum mannaforráðⁱⁱ og sjálfstæðan atvinnurekstur og skilgreinast þess vegna margir innan millistéttar. Bændur eru til að mynda dæmi um bláflibba sem skipuðu stærstu millistéttina í landinu í margar aldir (Guðmundur Ævar Oddsson, 2019).ⁱⁱⁱ Takmarkaðir möguleikar eru hins vegar til framgangs í starfi og oft er talað um slík störf fyrst og fremst sem vinnu (e. *work*) frekar en starfsframa (e. *career*) (Lucas og Buzzanell, 2004). Þessi stéttaraðgreining er gerð mjög afgerandi í gegnum menntakerfið. Ekki er langt síðan verknám var haft í öðrum skólastofnunum án möguleika til að ljúka stúdentsprófi eða fá aðgang að háskólanámi. Í nýrri framhaldsskólum, sem stofnaðir voru eftir 1970, var bók- og verknám haft innan sömu stofnunar. Eldri framhaldsskólar, gömlu menntaskólarnir, sinna enn eingöngu bóknámi og byggja á gömlu aðgreindu hefðinni. Jonsson og Beach (2015) hafa greint staðalmyndir um verknáms- og bóknámsnemendur í sænskum framhaldsskólum sem kristalla vel þennan stéttamun varðandi virðingu. Bóknámsnemendum var lýst sem samviskusömum og árangursríkum og með skýra framtíðarsýn og góða tungumálhæfni. Verknámsnemendum var lýst sem undir meðallagi og lötum og sagðir skorta orðaforða, lestrarhæfni og áhuga á menntun. Verknámsnemendum eru eignaðir eiginleikar sem bláflibbar og fólk í lægri stéttum hafa lengi búið við (Lawler, 2005; Skeggs, 1997).

Þegar talað er um félagslegan hreyfanleika upp á við er oftast en ekki verið að vísa í tilflutning fólks úr bláflibbastörfum í hvítflibbastörf. Hins vegar má einnig útskýra félagslegan hreyfanleika milli kynslóða að einhverju leyti með breytingum í atvinnuvegum undanfarna áratugi þar sem aukning hefur orðið á störfum sem tengjast tækni, stjórnun og umsýslu, á meðan samdráttur hefur verið í frumvinnslugreinum og iðnaði (P. Brown o.fl., 2013; Reay, 2013). Þessi þróun hefur haft umtalsverð áhrif á lífshætti fólks og afkomu og ljóst að hefðbundnar flokkanir og kenningar um félagslegan hreyfanleika þurfa að taka mið af breyttum veruleika. Þrátt fyrir breytingar á atvinnuvegum hefur aðgreining stétta viðhaldist en þörf efri stétta til að viðhalda sér í gegnum aðgreiningu hverfur ekki þótt atvinnuhættir þjóða taki breytingum. Þannig er mikilvægt að hafa í huga að félagslegt réttlæti snýst ekki aðeins um að hafa möguleika á tiltekinni menntun og í kjölfarið aðgengi að hvítflibbastörfum, heldur snýst réttlæti fyrst og fremst um möguleikann á því að lifa mannsæmandi og virðingarverðu lífi hver svo sem starfstíllinn er (Tawney, 1964). Í því felst að taka þarf til gagnrýnnar skoðunar þær forsendur sem undirbyggja flokkanir á fólki eftir starfsheitum. Hér er t.d. átt við þá orðræðu sem setur verklega þekkingu skör lægra en bóklega þekkingu, á þeim forsendum að um andstæðuvensli (e. *binary opposition*) sé að ræða. Hugmyndin um verðleikaræði (e. *meritocracy*) á sinn þátt í að réttlæta félagslegan ójöfnuð (Bourdieu, 1993; Reay, 2017). Í stað þess að vinna í átt

að jöfnuði og að því að allir séu undirbúnir til að vera þátttakendur í mótun og viðhaldi öflugssamfélags er áherslan lögð á „möguleika allra til þess að verða hluti af framafólkinu í hvítflibbastétt“ þar sem verðleikar eru fyrst og fremst skilgreindir út frá störfum í þekkingarhagkerfinu og möguleikum á framgangi. Því er í greininni hugtakið millistétt vísun til þess.

Með auknu aðgengi að námi og ákveðinni metun í aðgengi að hvítflibbastörfum í millistétt hafa áhyggjur foreldra aukist af framtíð barna sinna (Reay o.fl., 2011; Vincent, 2017). Það er erfiðara en áður að njóta virðingar og velmegunar í verka-, umönnunar- og þjónustustörfum sem ekki krefjast mikillar menntunar (Auðardóttir og Magnúsdóttir, 2020; Berglind Rós Magnúsdóttir og Helga Hafdis Gísladóttir, 2017). Eins hefur atvinnuleysi meðal háskólamenntaðra aukist og með stækkandi hópi háskólamenntaðra hefur samkeppnin aukist um þau millistéttarstörf sem bjóðast. Meira bil hefur myndast milli háskólamenntaðra og annarra en áður og ekki síður milli menntaðra og „vel menntaðra“ (P. Brown o.fl., 2013; Power og Whitty, 2006; Vincent, 2017). Mat á menntun og góðri menntun felst þá ekki síst í skólavali, þ.e. að hafa gengið í hátt skrifaða skóla.

Rétt er að áréttu að stéttaskipting er í grunninn flokkun á fólki eftir virði í víðum skilningi orðsins. Það sem samfélagið skilgreinir sem velgengni virðist þannig ávallt utan seilingar fyrir þá sem ekki búa yfir nauðsynlegum björgum (e. *resources*). Einstaklingnum er neitað um virðingu af hálfu samferðamanna og verundin einkennist jafnvel af mistakakennd og viðvarandi hættu á auðmýkingu (Reay, 2005). Ljóst er að slíkar tilfinningar hafa áhrif á upplifun einstaklinga af eigin atbeina (e. *agency*) en atbeina má skilgreina sem getuna til þess að „vilja, áforma og athafna sig á skapandi hátt“ (Ortner, 2006, 136). Það veldur einnig innri átökum að sjá og skilja það óréttlæti sem felst í kerfislægri mismunun á sama tíma og hin alltumlykjandi orðræða um einstaklingsábyrgð, þ.e. að hver sé sinnar gæfsmiður, smýgur óhjákvæmilega inn í sjálfsveruna og getur kynnt undir skömm og öðrum neikvæðum tilfinningum. Skeggs (1997) telur að stéttaraðgreining snúist að miklu leyti um að skilgreina lífsmáta bláflibba og lægri stétta (eins og hann er skapaður í gegnum staðalmyndir) sem sjúklegt ástand (e. *pathologization*) eða skammarlegt frávik frá því sem telst „eðlilegt og gott“. Það ætti því ekki að koma á óvart að ungmenni í dag finni fyrir þrýstingi til þess að klifra upp í stigveldi samfélagsins og/eða staðsetja sig kyrfilega í millistétt. Félagslegri uppsveiflu fylgir, samkvæmt Baxter og Britton (2001), persónuleg umbreyting þar sem sjálfsmyndin er þróuð í andstöðu við upp-runavettvang og litið er á tiltekna þætti veruháttarins sem hindrun að aukinni virðingu og völdum. Félagslegur hreyfanleiki felur ekki aðeins í sér breytta sjálfsmynd heldur einnig umbreytingu félags-tengsla (Mallman, 2017).

Aðferðafræði

Rannsóknin er eigindleg tilviksrannsókn um framhaldsskólavali og byggir á margs konar gögnum, en tilviksrannsóknir eru vel til þess fallnar að rannsaka þá ólíku þætti sem móta samfélagsformgerðina (Bourdieu, 1993). Gögnin sem undirbyggja þennan hluta rannsóknarinnar eru djúpvíðtöl við stúdentsefni úr hátt skrifuðum menntaskólum. Til að velja þáttökuskólana voru nýtt lýsandi tölfræðigögn um höfnunarhlutfall skóla og meðaleinkunnir nemenda úr grunnskóla. Annars vegar voru valdir fimm skólar með hátt höfnunarhlutfall og hins vegar fimm skólar með lágt höfnunarhlutfall hvaðanæva af landinu. Fjórir til fimm nemendur úr hverjum þessara framhaldsskóla voru svo valdir af handahófi úr efsta árangursfjórðungi síns árgangs miðað við einkunnir við inntöku. Um er að ræða nemendur sem miðað við reglur um inntöku teljast góðir nemendur í samanburði við aðra nemendur skólans. Gögnin sem notuð eru í þessari grein einskorðast við þessa fimm skóla með hátt höfnunarhlutfall og þá 24 nemendur sem teknir voru í viðtal. Almennt var reynt að tryggja eðlilega kynjaskiptingu í úrtakinu og tókst það nokkurn veginn en stelpur eru örlítið fleiri, sem er í samræmi við kynjahlutföll í framhaldsskólum.

Viðtalsramminn var þróaður út frá hugtakalíkani Bourdieu og leitast við að fanga veruhátt hvers einstaklings á sem dýpstan máta. Djúpvíðtalið byggir á a) skólasögu nemanda, búsetu og uppeldisaðstæðum, b) lífsstíl og leiðum að skólavali, c) viðbrögðum fjölskyldu og vina gagnvart skólavali, d)

reynslu nemanda af skólanum, virkni í félagslífi, sjálfsígrundun og vinatengslum sem og tilfinningalegri reynslu innan skólans, e) framtíðarvæntingum (val á framhaldsnámi), f) bakgrunni/sýn á eigið uppeldi, g) gildum og pólitískum hugmyndum um menntun. Að djúpvíðtali loknu svöruðu nemendur stöðluðum spurningalista (rafrænt) þar sem menntun og störf foreldra, tómstundaiðkun og ákveðnir þættir í menningarneyslu unglínganna voru kortlagðir til að greina betur menningarlega stéttarstöðu.

Megingreiningaráherslan í þessari umfjöllun er á viðtölin við þá sex af 24 þátttakendum sem völdu hátt skrifaða skóla og eiga sér bláflibbauppruna eða hafa alist upp í fámennu samfélagi þar sem flestir byggja afkomu sína innan frumvinnslugreina og iðnaðar. Fyrst og fremst var það metið út frá menntunarstigi og starfi uppalenda og búsetu.

Tafla 1: Stéttaruppruni nemenda

	Skóli	Tenging við bláflibbauppruna	Tenging frá bláflibbauppruna
Ásta	Asparskóli	Verknám foreldra	Í frekar rótgrónu millistéttarhverfi á höfuðb. svæði og foreldrar unnið sig upp í starfi.
Einar	Viðisskóli	Í litlu landbúnaðarþorpi úti á landi	Foreldrar með háskólamenntun
María	Hlynsskóli	Verknám og bláflibbastörf foreldra	Í ríku efnahagshverfi á höfuðb. svæði
Benedikt	Greniskóli	Foreldrar eru bændur sem fluttust nýlega á mölina í úthverfi með fremur lágan menntunaraud	
Ragný	Reynisskóli	Uppalin í afskekktu sjávarþorpi þar sem menntunaraudur er lágur	Foreldrar eru með háskólapróf og starfa í samræmi við menntun.
Sóley	Greniskóli	Uppalin á sveitabæ. Verknám og bláflibbastörf foreldra.	Ættingi úr rótgrónu millistéttarhverfi hvetur hana til að koma „suður“ í skóla og búa hjá sér.

Þátttakendur hafa bláflibba- og eða dreifbýlisuppruna ólíkt öðrum nemendum í úrtakinu fyrir hátt skrifuðu skólana, en fá inngöngu í rótgróinn og eftirsóttan menntaskóla í gegnum háar einkunnir. Af öllum viðmælendum úr hátt skrifuðu skólunum eiga 14 af 24 háskólamenntaða föður og 21 háskólamenntaða móður. Það er mun hærra hlutfall en í skólunum sem eru ekki hátt skrifaðir en þar áttu sex nemendur af 24 mæður með háskólamenntun og hlutfall háskólamenntaðra feðra var það sama. Í úrtakinu úr hátt skrifuðu skólunum eiga einungis tveir nemendur bæði föður og móður án háskólamenntunar (María Hlynsskóla og Ásta Asparskóla) en foreldrar áttu að baki verknám úr framhaldsskóla og því ber að hafa í huga að þeir nemendur sem eru hér til umfjöllunar eru langt frá því að koma úr neðstu lögum stéttarsamfélagsins en í samanburðinum við marga aðra nemendur í menntaskólanum hafa þau mótað annars konar veruhátt sem gerir það að verkum að þau finna sig öðruvísi. Sú persónulega tenging sem þau hafa við hvítflibba í millistétt á í sumum tilfellum þátt í því að þau velja skólann. Hér er því gerð nokkuð ítarleg greining á flækjustiginu við að greina stéttaruppruna þeirra og hún fæst eins og áður sagði í gegnum eigindlega gagnasöfnun sem er studd með stöðluðum spurningalista.

Félagsleg staða nemendanna er misjöfn, sum þeirra tilheyra hefðbundinni verkalýðsstétt í borginni eða þorpinu og ein hefur innflytjendabakgrunn en hefur þó búið á Íslandi síðan hún var að hefja grunnskólanám. Enn önnur koma úr sveit, tilheyra stétt sem hafði fyrir á tímum nokkra yfirburðastöðu í samfélaginu (bændasamfélagið) en er í dag frekar valdalítill vegna breyttra atvinnuhátta og ekki síst vegna þess að þekkingarhagkerfi hvítflibbanna hefur náð ríkjandi stöðu í nútímanum. Til að varpa skýrara ljósi á upplifun sem rekja má til stéttamunar liggur fyrir greining á nemendum úr rótgróinni millistétt hvítflibba (Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir, 2018) þannig að í einstaka tilfellum er einnig vísað til þeirra sem hafa slíkan uppruna til samanburðar og hafa sótt sömu skóla.¹

1 Sjá nokkuð ítarlega skilgreiningu á rótgróinni millistétt á bls. 6 í grein Berglindar og Unnar Eddu (2018).

Viðtölin voru afrituð frá orði til orðs og greind með aðferðum þemagreiningar (Clark o.fl., 2015). Þemagreining miðar að því að fanga endurtekin, mikilvæg þrástef í gögnunum sem í sameiningu mynda svar við þeim rannsóknarspurningum sem lagt er upp með. Greiningaraðferðin er sveigjanleg en hér er hún að miklu leyti kenningadrifin, þ.e. gögnin voru greind með hugtakalíkan Bourdieu til hliðsjónar.

Ekki verður fjallað sérstaklega um framhaldsskólana fimm hér en því haldið til haga að þeir eru rötgrónir bóknámsskólar í þéttbýli og taldir virtir og eftirsóttir, og ólíkt flestum öðrum framhaldsskólum í landinu hafna þeir talsverðum fjölda þeirra nemenda sem sækja um. Áherslan hér verður á mótun veruháttar og þá hvata sem verða til þegar veruháttur og vettvangur eru á skjön hvor við annan og það þykir virðingarvert að laga sig að vettvangi (e. *upward social mobility*), þ.e. ferli sjálfsbetrunar, ólíkt grein úr sömu rannsókn (Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir, 2018) þar sem sjónum var m.a. beint að nemendum úr rötgróinni millistétt sem sækja fjölbrautar-skóla þar sem þau voru í miklum minnihluta.

Mótun og endurmótun veruháttar

Framhaldsskólagangan: Fjarlægja sig frá uppruninum og finna „sjálfið“ sitt

Unglingsárin eru jafnan tími til þess að „finna sig“; að skapa sér stað og hlutverk í hinum félagslega veruleika. Hins vegar upplifa nemendur það ferli á ólíkan hátt eftir stéttaruppruna. Sérstaklega þegar það ferli er skoðað í samhengi við ríkjandi orðræður, sem byggja á gildum hvítflibba. Af orðum þeirra nemenda sem hér eru í brennidepli má draga þær ályktanir að þau líta á skólavalið og veruna í virtum framhaldsskóla sem leið til þess að þroska sjálf og sjálfsmynd frá upprunavettvangi, og jafnvel yfirvinna þær hindranir sem búa í eigin veruhætti, og samræmist það kenningu Baxter og Britton (2001). Algengt var að nemendur töluðu um að skólinn gæfi þeim færi á að „verða að mér“, „verða meira ég“ verða „sjálfstæður“, og „með mínar eigin hugsanir“. Ásta talaði um léttinn við að komast burt úr grunnskólahverfinu (úthverfi á höfuðborgarsvæði):

Í grunnskóla þá voru kannski svolítið einhæfar skoðanir hjá öllum, við komum frá svipuðum bakgrunni og ólumst öll upp saman þannig að svona, [...] það er kannski svolítið svona einróma svona, [...] ég var orðin svolítið föst svona [...] bæði andlega og á staðnum sem ég var á. Þannig að mig langaði bara að komast burtu (Ásta, Asparskóli).

Þessu ferli fylgir oft að upprunavettvangi er hafnað í meira eða minna mæli, þ.e. nemendur slíta sig lausa úr fyrra tengslaneti og fjarlægjast þau gildi sem það stendur fyrir í þeirra augum (Baxter og Britton, 2001). Sóley er ein þeirra sem telur nýju vinina úr framhaldsskólanum vera „nýja fjölskyldan“ og jafnframt að hennar eigin fjölskylda sé frekar orðin eins og „mjög náin frænka og frændi“ enda samræmast gildi þeirra á engan hátt nýjum fjálslyndum veruhætti hennar eftir veruna í Greniskóla. Þó er rétt að geta þess að landfræðileg fjarlægð við fjölskylduna hlýtur að hafa áhrif á þessa þróun félagstengsla. Ofangreind dæmi samræmast fyrri kenningum um það að félagslegur hreyfanleiki feli ekki aðeins í sér rof á sjálfsmynd heldur einnig rof í félagstenglum (Mallman, 2017), sér í lagi þegar nemendur flytja alfarið í burtu frá upprunavettvangi.

Ragný og Sóley tala báðar um það að hafa tileinkað sér nýja verund í gegnum skólavistina en um er að ræða fagaðan veruhátt millistéttarinnar sem einkennist ekki síst af ákveðinni gerð menningarauðs. Í tilfelli Ragnýjar er um að ræða ákveðnar siðvenjur sem hafa skírskotun í ímynd og veruhátt millistéttarinnar. Hún er nú farin að ritskoða sig í samskiptum við aðra, „hreytir [ekki] út úr sér fullt“ eins og hún gerði áður, og eins og faðir hennar í heimahögum sjávarþorpsins gerir enn að hennar sögn. Ragný virðist nú líta slíka hegðun hornauga og sem eitthvað sem þurfi að forðast í lengstu lög vilji hún verða gjaldgeng í samfélagi menntaskólans. Talsmáti er augljós menningarauður sem flettir oftar en ekki hulunni af stéttarstöðu einstaklings og skapar jafnframt tiltekin valdatengsl í samskiptum (Grenfell og Kelly, 1999). Erfitt getur reynst að endurskapa stöðu sína með því að hafna svo

rótgrónum hluta af veruhættinum. Það er engu að síður talið mikilvægt til þess að geta í raun tekið sér stöðu meðal millistéttarinnar og þróað menntaðan veruhátt. Þá fjarlægir Ragný sig siðferðislega (e. *moral distinction*) frá fjölskyldu sinni með því að upphefja hefðbundið millistéttarfjölskylduform og stilla því upp andspænis því siðferði sem hún tengir við sína eigin fjölskyldu:

En sko æ sko systir mín á þrjú börn með þremur mönnum og ég hef bara lært rosalega mikið af því hvernig ég ætla ekki að vera. Mig langar bara að eignast einn mann og börn með honum. Ég væri rosalega til í að búa hér með fjölskylduna mína hér og [...] (Ragný, Reynisskóli).

Þessi orðræða rímar við kenningar Sayer (2014) sem fullyrti að stéttaraðgreining feli í sér gildis-hlaðnar hugmyndir um það hvers konar lífsmáti er góður og ásættanlegur. Skeggs (1997) tekur í sama streng og segir að stéttaraðgreining snúist að miklu leyti um að skilgreina lífsmáta lægri stétta (eins og hann er skapaður í gegnum staðalmyndir) sem sjúklegt ástand (e. *pathologization*) og skammarlegt frávik frá því sem telst „eðlilegt og gott“. Liður í því að tileinka sér veruhátt millistéttar hvítflibbans er þannig að framandgera (e. *othering*) eigin fjölskyldu, veruhátt hennar, gildi og viðmið. Óhjákvæmilega felst í því ferli framandgerving eigin veruháttar.

Áhersla viðmælenda á hið raunverulega sjálf sem er engum háð er þannig að einhverju leyti leið til þess að fjarlægja sig fyrri veruhætti og tileinka sér veruhátt þar sem sjálfstjáníning (e. *expressive independence*) er sprottin frá persónulegum áhuga. Veruháttur sem mótast og viðhelst á grunni þeirra félagsstengsla sem einstaklingur á hlutdeild í vegna staðsetningar og uppruna en er ekki drifinn af innri áhugahvöt er frekar að finna meðal bláflibba og/eða í dreifbýlinu. Þegar verundin er ótrygg líkt og í tilfelli þeirra sem hafa minna á milli handa eru félagsstengsl mikilvægt öryggisnet og í litlum samfélögum er samsömun við nærumhverfið oft ríkari (Stephens o.fl., 2014). Millistéttin er sjaldnast jafn bundin af því að uppfylla frumþarfir og hefur því meira frelsi til þess að skapa sér líf sem fellur vel að einstaklingsbundinni sjálfsmynd, velja sér félagsnet, leggja stund á eigin hugðarefni, aðgreina sig á táknrænan og efnislegan hátt og leggja sig jafnvel fram um að „skara fram úr“ (2014). Þannig er ljóst að hvítflibbar í þéttbýlinu betur í stakk búin til þess að athafna sig á þann hátt sem endurspeglar og endurframleiðir rikjandi orðræðu samfélagsins um velgengi: sjálfssköpun, sjálfstjáníningu og einstaklingsfrelsi. Sóley orðar það þannig að vera hennar í framhaldsskólanum hafi gert það að verkum að hún þurfi ekki að „halda áfram sömu leið bara eins og allir aðrir“ og niðurstaðan er sú að „fólk er farið að horfa á mig svona eins og mér líður, eins og það ætti að vera að horfa á mig“ og virðist með þessum orðum vísa til virðingar sem hún hafði ekki áður. Hún velur sér tengslanet út frá þessari sýn: „Mig langar til að vera með sjálfstæðum persónuleikum svona mest. Þannig að ef það er eitthvað svona, ef einhver gerir eitthvað bara af því það er hópprýstingur, þá svona, af hverju? Það er svona ekki alveg mínar típur.“ Ragný upplifir einnig mikilvægi þess að hafa frelsi til þess að velja sér félagskap út frá eigin verðandi sjálfsmynd:

Sko eins og líka heima (í sjávarþorpinu) þá þarf maður bara að vera vinur þess fólks sem er þar. Maður þurfti bara að bjóða einhverjum í afmælið sitt og það var bara þannig. En hérna þá bara velur maður hverja maður umgengst og getur þá soldið ákveðið hvaða fólk það er (Ragný, Reynisskóli).

Þannig veitir skólinn þessum nemendum tækifæri til þess að slíta sig úr sínu fyrra félagslega samhengi og tengja sig við fólk sem endurspeglar betur þeirra verðandi sjálf sem er um leið hið verðuga sjálf (Skeggs, 2004), og þau gildi sem sóst er eftir. Þótt þessir nemendur virðist vera að upplifa það sem fræðimenn og stjórnámalámennt hafa kallað „félagslega uppsveiflu“ má geta þess að nýjar rannsóknir sýna fram á að slík umbreyting er sjaldnast fullgerð. Algengara er að einstaklingar upplifi sig á mörkum ólíkra hópa og finnist jafnvel að þeir tilheyri hvorugum. Þannig hafi þeir fjarlægst uppruna sinn án þess þó að verða fullgildir meðlimir hvítflibba í millistétt (Jin og Ball, 2020; Reay, 2017)). Þetta má m.a. sjá í sjálfsmyndarskilgreiningum íslenskra millistéttarmæðra sem eiga bláflibbaupp-

runa sinn utan að landi en upplifa sig á skjön varðandi búsetu- og skólaval í borginni og ýmis gildi meðal vinnufélaga og annarra í svipaðri stéttarstöðu (Auðardóttir og Magnúsdóttir, 2020).

Krakkarnir með rótgróinn millistéttarbakgrunn (Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir, 2018) eru vissulega einnig á vegferð sjálfsuppgötvunar en tilfinningaleg svörun (e. *affect*) virðist vera með öðru móti, vegna þess að meiri samfella virðist vera á milli upprunaveruháttar og framtíðarsýnar (Magnúsdóttir og Kosunen, væntanleg). Flest minnst á tiltekna áfanga í náminu sem hafi haft áhrif á þau, svo sem formálafræði, kenningalega stærðfræði, kynjafræði og hljóðfræði. Þau einbeita sér að því að þróa akademískan veruhátt sinn í hátt skrifuðu menntaskólunum en síður er vísað í djúpar breytingar er varðar aðgreiningu frá upprunavettvangi. Þau upplifa síður þessa þörf fyrir algera endurskilgreiningu á sjálfnu, jafnvel þótt þau takist vissulega á hendur það verkefni að koma ár sinni vel fyrir borð og tryggja sér áframhaldandi stöðu innan millistéttarinnar því enginn er í raun tryggður fyrir slíkri stéttartengdri endursköpun (e. *class reproduction*) í samfélagi sem á að flokka fólk eftir verðleikum (með hjálp menntakerfisins). Hver kynslóð þarf að sanna sig; endurskapa sig. Þess í stað tala þau um að það séu fleiri nemendur eins og þau sjálf í menntaskólanum samanborið við grunnskólann. Guðbjörg (Víðisskóla) orðar sín markmið þannig: „... mér líður eiginlega eins og ég vilji vera bara eins og ég er áfram.“ Auður (Greniskóla) lýsir öryggi sínu með þessum hætti: „Ég geri bara það sem ég vil.“ Helga (Víðisskóla) fjallar um breytta sjálfmynd sína í því samhengi að námið hafi verið auðvelt í grunnskólanum og einkunnir því oft himinháar en þegar í framhaldsskólann er komið hafi kröfur aukist og hún fundið fyrir meiri samkeppni á milli nemenda með svipaða námsgetu og þannig hafi hugmyndir hennar um sig sem námsmann breyst nokkuð: „...þannig að maður var með svaka sjálfstraust og svo þegar maður fór smám saman að fara í eitthvað erfiðara þá finnst mér eins og ég sé ekki jafn dugleg og ég var þegar ég byrjaði í menntaskóla.“ Páll (Víðisskóla) og Ingólfur (Hlynsskóla) tala um að breytingin felist fyrst og fremst í nýjum samböndum sem þeir hafa myndað enda virðist félagsauður í hátt skrifuðu skólunum á Íslandi mjög afgerandi (Magnúsdóttir og Kosunen, væntanleg).

Verund og valdavettvangur – að leita að samhljómi og finna (stundum)

Málflutningur Ragnýjar ber vott um markvissa sjálfssköpun af hennar hálfu, til þess að breyta veru-hætti sínum fyrir tilstilli virkrar sjálfsvinnu (e. *work on the self*) (Sayer, 2005). Sjálfsvinnan gengur að miklu leyti út á að bera sig í sífellu saman við vini á nýjum vettvangi og sníða af sér þá vankanta sem falla illa að þeim. Það birtist m.a. í upplifun hennar af því að byrja í skólanum í upphafi: „Vá ég verð að vera eins og allir aðrir og alltaf bara á tánum...“ en með tímanum lærði hún af nýjum skólafélögum hvernig best væri að haga sér:

Bara að vera í kringum allt þetta fólk sem er hér... og bara að eignast vini og sjá hvernig þau gera og hvernig þau haga sér. Þarna í sjávarþorpinu eru bara allir í einhverri sömu kúlunni og læra ekki beint... þetta var alveg erfitt fyrir mig en ég er líka alveg rosalega þakklát fyrir þetta (Ragný, Reynisskóli).

Ragný upplifir þessa endursköpun sjálfsins sem „erfitt“ verkefni en finnst hún jafnframt heppin að hafa fengið það í hendur. Það samræmist kenningum Bourdieu (1998; 2000) sem sýndi fram á með gögnum sínum og greiningum að skólamenningin, sérstaklega í „virtum skólum“, endurspegladi menningu millistéttarinnar. Þar þurfi nemendur af lægri stéttum að vinna hörðum höndum að því að tileinka sér það sem millistéttin fær næstum í vöggugjöf, t.d. viðeigandi stíl, smekk, klæðnað, talsmáta og húmor.

Þetta umbreytingarferli hefur einkennst nokkuð af tilfinningalegu umróti, ekki síst tilfinningu fyrir skömm og samræmist það kenningum Sayer (2014) um það hve merkingarbær tilfinningaleg upplifun fólks er af táknrænni stöðu sinni í samfélaginu (Sayer, 2005; Skeggs, 2004). Þegar Ragný byrjaði fyrst í framhaldsskólanum fann hún fyrir því að veruháttur hennar passaði illa inn í skólaumhverfið: „[...] ég var rosa mikið þannig og var svo bara „shit hvað var ég að segja þegar ég kom

hingað “: Sjálfsmyndin beið hnekki og áriðandi varð í huga hennar að laga sig að ásættanlegum veruhætti á vettvangi. Líkt og Sayer (2014) fullyrkti hefur skömm yfirleitt vísun í vitund einstaklingsins um vangetu til þess að hegða sér og jafnvel lífa lífinu á viðurkenndan hátt, líta út á þann hátt sem talinn er ásættanlegur í ákveðnu félagslegu samhengi eða ná árangri sem talinn er nauðsynlegur til þess að skipa sér í raðir þeirra sem njóta virðingar í samfélaginu. Það að laga sig að vettvangi varð þannig að talsvert brýnu verkefni í huga Ragnýjar, ekki aðeins hvað varðar hegðun út á við heldur einnig hvað varðar námið og námsárangur. Það myndi einnig fylgja því mikil skömm að standa sig ekki í náminu, þá helst gagnvart fólkinu heima. Mesta skömmin myndi felast í því að enda í fjölbrautaskóla á sama landsvæði og menntaskólinn sem hún gengur í. Ragný telur þann skóla algera endastöð í lífinu:

Já krakkarnir eru mjög mikið að tala til dæmis ef manni gengur illa þá segir fólk kannski já ef þú fellur þá ferðu bara í X-fjölbrautaskóla en það er samt bara verið að gera grín að því, því það myndi enginn fara þangað... eða þú veist. Ég myndi heldur aldrei fara í X-fjölbrautaskóla ef ég myndi hætta hér (Ragný, Reynisskóli).

Hérna birtist afgerandi aðgreining milli bóknámsskólans og fjölbrautaskólans, því sá síðarnefndi inngildir verknámsnemendur og menntaskólinn tekur einungis við þeim sem ætla sér menntaveg hvítflibbans. Ragný talar á óvæginn hátt um þá nemendur sem ganga í þennan tiltekna fjölbrautaskóla. Þau siðferðislegu mörk sem dregin eru upp á milli þessara hópa eru mjög afgerandi, þar sem nemendur í þessum fjölbrautaskóla eru skilgreindir sem latir og metnaðarlausir, ekki ósvipað og meðal sænsku nemendanna í rannsókn Jonsson og Beach (2015):

[...] eins og t.d. í fyrsta bekk fór ég einu sinni í strætó og þar voru einhverjir strákar sem voru bara ógeðslegt pakk og ég hugsaði bara: úff þessir eru örugglega úr X-fjölbrautaskóla og síðan voru þeir það. Og ég hugsaði bara úff já, [...] æ ég veit ekki bara svona tilfinning (Ragný, Reynisskóli).

Ragný kemur samt sem áður úr sjávarþorpinu og þekkir ýmsa nemendur sem fóru í verknám í þennan fjölbrautaskóla en talar hér eins og hún þekki ekki slíkt fólk; þetta hafi meira verið byggt á tilfinningu um hvernig nemendur úr þessum skóla komi henni fyrir sjónir. Samkvæmt Davies og Harre (1990) snýst umbreyting veruháttarins að miklu leyti um að læra og tileinka sér orðræðu og aðgerðir millistéttarinnar sem miða að því að innlima ákveðna gerð af fólki og útiloka aðra, með skírskotun í virði þeirra, hegðun, neyslumynstur og útlit. Slíkt ferli er augljóst í málflutningi Ragnýjar en til þess að tilheyra þessum nýja virðingarverða hópi þarf hún að framandgera (e. *othering*) þá sem hún í raun þekkir frá æskuvettvangi en standa á táknrænan hátt í andstæðuvenslum við ímynd millistéttarinnar. Til þess að upplifa það skýrt að færast frá einum hópi og „upp í“ annan hóp þarf að hafna hópnum sem stendur neðar í stéttastiganum, og oftast er það gert á siðferðilegum grundvelli (Sayer, 2014). Rétt er að nefna að Ragný hefur ekki hreinan bláflibbabakgrunn þar sem foreldrar hennar eru háskólamenntaðir en þekkt er að einstaklingar sem hafa blandaðan stéttarbakgrunn finna enn sterkari þörf til aðgreiningar ef miðað er við þá sem hafa hreinan hvítflibbabakgrunn, enda er stéttarstaða þeirra síðarnefndu tryggari og tilfinning þeirra um samsömun við gildi millistéttarinnar er jafnframt ótvíræð og jafnvel eðlisgerð (e. *naturalized*).

Sú tegund þekkingar sem í orðræðunni er tengd við bláflibba, þ.e. verkleg þekking, er gengisfelld á kerfisbundinn hátt í skólakerfinu. Skýrasta dæmið um það er að þekking hvítflibba, bóknámsþekking, veitir greiðari aðgang að æðri menntun og þar með hærri stöðu í stigveldinu. Slík þekking er jafnframt aðgengilegri þeim sem tilheyra efri stéttum, einmitt vegna þess að hún byggir á grunni millistéttagilda. Þannig endurskapar kerfið sig í sífellu, staðfestir, réttlætir og endurframleiðir æðri stöðu milli- og efristétta í menntakerfinu og samfélaginu almennt. Þessa venjuvisku hafa nemendur alla jafna tileinkað sér strax í grunnskóla.

Að þroska með sér menntaðan veruhátt: Öryggi og vald til merkingarsköpunar og táknrænna áhrifa (e. symbolic power)

Sóley hefur, í gegnum veruna í Greniskóla, sankað að sér nýrri gerð af auðmagni, auðmagni sem tilheyrir einna helst frjálslyndu, menningarlegu millistéttinni, en um er að ræða frjálslynd, gagnrýnin gildi og vald til þess að endurskilgreina veruleikann í gegnum menningarlega iðkun og akademíska þekkingarsköpun. Hér er á ferðinni það sem Bourdieu (1989) kallaði *vald til þess að skapa heiminn* (e. *worldmaking power*), nokkurs konar forskot í táknbundnum átökum um það hvað telst vera raunveruleg og eðlileg framsetning veruleikans. Það forskot hefur ávallt verið stéttarbundið en ólíkir hópar millistéttar berjast jafnan um slíkt vald og er nátengt félagslegri stöðu en tiltekin staða veitir einstaklingum og hópum lögmætingu til þess að móta heiminn en einnig er um að ræða tilfinningu fyrir því að maður sé verðugur þess valds að hafa áhrif á heiminn.

Slíkt vald er einnig mikilvægur liður í mótun þess sem kalla mætti „menntaðan veruhátt“ (e. *educated habitus*) sem margir af okkar nemendum eru í óða önn að byggja upp og felur m.a. í sér jákvæða sýn á sjálfan sig sem námsmanskju og á skóla og kennara, hástemmdar og skilgreindar framtíðaráætlanir um háskólanám og viðeigandi sjálfsögun, þekkingu og athafnir (Nash, 2002). Sem dæmi um þetta má nefna akademíska þekkingu á kynja- og hinseginfræðum sem Sóley hefur tileinkað sér í framhaldsskólanum og sem hún sér svo fyrir sér að breiða frekar út í framtíðinni. Verkefnið felst í að endurskilgreina kynjakerfi samfélagsins. Í gegnum þetta ferli hefur hún öðlast meira öryggi og býr nú yfir þeirri ákveðni sem hana skorti í æsku, nokkuð sem er einkennandi fyrir millistéttirnar (Bourdieu, 1984; Mallman, 2017; Reay, 1996). Hún lýsir sér á þennan hátt: „Ég tek pláss og svona,“ en sú upplifun er ólík því sem hún á að venjast úr æsku. Í rannsókn Sigurjóns Björnssonar (1980), sem grein er gerð fyrir í bók hans *Börn í Reykjavík*, lögðu lægri stéttir áherslu á að börn sín væru kurteis, fylgdu reglum og sýndu auðsveipni á meðan efri stéttirnar lögðu meira upp úr sjálfstæði og ögrun, svipað og komið hefur fram í erlendum rannsóknum um stéttengdar uppeldisaðferðir (Lareau, 2003). Einnig er Sóley hægt og rólega að laga sig að veruhætti menningarelítunnar hvað varðar þekkingu og smekk á bókmenntum og tónlist en hún segir: „Ég svona er að finna ást á íslenskum skáldsögum sem eru aðallega persónuleikadrifnar, ekki svona plottdrifnar,“ en þá ást fann hún í yndislestursáfangu í skólanum. Eins finnur hún mikla breytingu á eigin félagsauði og stöðu meðal ungs fólks: „...ég fer á ungsveitarsinfóniútonleika og þekki svona annan hvern mann.“ Það að finna sig velkomna og hluta af hópnum á viðurkenndum valdavettvangi menningarelítunnar er liður í að meta staðsetningu sína í klifinu upp stéttastigann. Reay (1996) fjallar um félagslegan hreyfanleika í gegnum akademíska menntun og fullyrðir í þessu samhengi að um leið og einstaklingur tileinkar sér smekk og orðræðu akademíunnar sé fyrri veruháttur að einhverju leyti fyrir borð borinn og skil sköpuð á milli uppruna-vettvangs og nýs vettvangs. Það samræmist vel upplifun Sóleyjar á þróun eigin veruháttar.

Hið sama á við um Benedikt en í gegnum veru sína í skólanum hefur hann öðlast aukna hlutdeild í merkingarsköpun samfélagsins. Hann hefur áttað sig á því að hann getur haft áhrif á samfélagið, t.d. í gegnum stjórnsmál með þjálfun í gegnum tilteknar námsgreinar, tiltekin pólitísk skólafélög eða skólakeppnir (eins og Morfís):

...ég hef verið meira að átta mig á hvað er í gangi í samfélaginu og þannig séð komið upp áhuga mínum á pólitík. Eða þú veist, ég, það var svona þannig séð kynnt fyrir mér í menntaskóla, ekkert eitthvað alvarlega, en það var bara ekki fyrr en ég fór í Grenó að ég fór að átta mig á því að svona mál skipta máli (Benedikt, Greniskóli).

Samfara þessu ferli finnur hann aukið öryggi til þess að koma hugðarefnum sínum og skoðunum á framfæri, t.d. í gegnum ræðukeppnina *Morfís*. Þegar upplifun þessara nemenda er borin saman við upplifun þeirra sem tilheyra rötgróinni millistétt má sjá að millistéttin hefur mun frekar reynslu af hinum táknræna heimi eins og umræðum um stjórnsmál, bókmenntir og listir og heimsmál í æsku.

Þau höfðu þegar fengið tækifæri til þess að setja sig inn í táknrænan heim akademískra viðfangsefna; túlka, draga ályktanir og taka afstöðu, og slík reynsla skilar sér svo í auknu öryggi til þess að láta rödd sína heyrast. Þannig mæta þau til leiks inn í framhaldsskólann. Á heimili Geirmundar (Asparskóla) er til að mynda alvanalegt að ræða um „klám, klámvæðingu og staðgöngumæðrun... yfir kvöldmatnum“ og einnig segir hann: „það er mikið talað um stjórnmal á mínu æskuheimili, þannig að ég kynntist öllum þessum hugtökum“ sem einkenna akademíska orðræðu og samræðuhefð. Albert (Bjarkarskóla) tekur í svipaðan streng en hann er vanur að geta átt „rosalega gáfulegar samræður um list“ á sínu æskuheimili. Það að tileinka sér menntaðan veruhátt, þroska með sér öryggi og rökræðuhæfni til þess að glíma við heiminn í gegnum heimspekilegar samræður og jafnvel taka sér það vald að endurskoða ríkjandi flokkanir er eitthvað sem millistéttin hefur lengi, sjálfkrafa í gegnum mótun sína, haft nokkurs konar einkarétt á. Tileinkun millistéttarsjálfis nemenda með bláflibbabakgrunn felur því í sér að tileinka sér slíka hæfni. Sum af þeim ungmönnum sem eru í brennidepli hér hafa ekki hreinan bláflibbabakgrunn, eiga t.d. foreldri sem hefur lokið háskólagráðu í hagnýtu námi eða sinnir hefðbundnum hvítflibbastörfum. Ragný er gott dæmi um þetta og hefur mikla aðgreiningarþörf frá þeim bláflibbagildum sem eru ríkjandi í sjávarþorpinu. Í ljósi þess er rétt að nefna að þörfin til þess að aðgreina sig frá lægri stéttum er oftast en ekki brýnni hjá þeim einstaklingum sem hafa annan fótinn í millistétt en hinn neðar í hinu félagslega stigveldi ef miðað er við þá sem hafa hreinan eða rótgróinn millistéttarbakgrunn aftur í ættir (Reay o.fl., 2011). Ástæðan er sú að stéttarstaða þeirra sem hafa rótgróinn millistéttarbakgrunn er mun tryggari og því minni líkur á stéttarfalli (Bourdieu, 1998).

Klofinn veruháttur – Togstreita milli uppruna-veruháttar og verðuga sjálfins

Það sem einkennir þessa ungu ferðalanga upp stéttastigann er að veruháttur þeirra virðist nokkuð mótsagnakenndur. Í raun einkennist hann af miklum innri átökum þar sem haldið er í tengslanet og öryggi á uppruna-vettvangi að einhverju leyti á sama tíma og nemendur eru hægt og rólega að fjarlægjast hann og þróa veruhátt sinn til samræmis við nýjan vettvang. Þau eru að þróa nýja sjálfsmynd, skilja þá gömlu eftir og um leið það öryggi sem fylgdi henni. Fyrri rannsóknir sýna að félagslegur hreyfanleiki einkennist oftast af innri átökum – öll breyting á tengslaneti og tilheyrandi tilfinningu fyrir að tilheyra hefur í för með sér spennu og óvissu. Sjálfíð er í átökum við ólíka hópa og í sömu andrá í átökum innbyrðis og við sjálf sig. Að hluta til helgast það af því að til þess að staðsetja sig í nýju félagslegu samhengi, læra að tilheyra nýjum hópi, þarf nemandi að læra viðmót og hegðun sem miðar að því að útiloka þá sem búa yfir „óæskilegum“ veruhætti, og inn í þann hóp fellur hugsanlega maður sjálfur, eigin veruháttur þykir ekki lengur ásættanlegur. Algengt er að þau upplifi þannig uppskipt sjálf (e. *compartmentalisation of self*) (Hall, 1996; Baxter og Britton, 2001), þ.e. að vera á „röngum stað“ en samt á réttri leið (Skeggs, 1997). Þá getur sjálfsmýndin orðið nokkuð brota- og mótsagnakennd þar sem félagslegur hreyfanleiki skapar alltaf misgengi milli fyrri veruháttar og þess veruháttar sem er í þróun. Afleiðingarnar eru þær að einstaklingar upplifa sjálfíð sem margbrotið og að hin ólíku brot raðist upp í nokkurs konar stigveldi; sumar hliðar sjálfins þarf að draga fram en aðrar þarf að fela, sumar hliðar sjálfins fá rými á einum stað en aðrar má tjá annars staðar. Einstaklingurinn leitast almennt eftir að skapa samhangandi narratífu um sjálfíð, og jafnframt samfella á milli gjörða, hugsana, tilfinninga og sjálfsmýndar. Það er m.a. forsenda góðrar geðheilsu að finna fyrir innri samsvörun (e. *congruence*). Í sumum tilfellum reynist það erfitt, eins og sést glögglega í orðræðu nemandans hér að neðan. Samkvæmt (Ogden, 1992) getur slík ósamræmi ýtt undir kvíða og streitu, sem viðkomandi reynir svo að leysa úr með því að uppskipta sjálfinu með ofangreindum hætti.

ég er oft alveg... mig langar bara heim. Mamma segir líka oft við mig að ég geti bara komið heim. Sko vinkonur hennar eru eiginlega allar fluttar og mér finnst það mjög leiðinlegt ef mamma er ein... svo ef ég er leið og hringi grenjandi í mömmu þá segir hún bara „ok komdu bara heim“ en þá segi ég alltaf bara nei!

Því ég er alls ekki að fara að hætta í Reynó. Mig langar að klára skólann og líka bara ég er mjög hrædd um að ef ég myndi hætta í skólanum og koma heim þá myndi fólk halda eitthvað hræðilegt um mig. Að ég væri algjör aumingi eða eitthvað. Það hefur líka verið gott spark, bara hvað öðrum finnst...Já en líka ég er líka mjög hrædd við heima sko að ef ég kem heim sko eins og í fríum og svona... þá er fólk að spyrja mig hvernig skólinn er... allt er auðvitað frábært og svona segi ég. En ég er mjög hrædd um að segja að þetta sé erfitt eða krefjandi því þá fæ ég bara að heyra: „það er bara þitt val að þú hafir farið þangað, og þú getur bara ekkert kvartað ef þú nýtir þér ekki skólann sem er hér“. En þau skilja ekki... sérstaklega foreldrarnir, þau skilja þetta ekki og þau vilja ekki að börnin þeirra fari og þau vilja ekki breytingar held ég bara. Halda í eitthvað sem hefur alltaf verið og þau þekkja bara sko... (Ragný, Reynisskóli).

Oft einkennist umbreyting veruháttar af mótsagnakenndri blöndu af stolti, skömm og ótta við að hafa ekki það sem til þarf, líkt og sést á orðum Ragnýjar hér að ofan. Bourdieu (1993) taldi að slíkar tilfinningar væru óumflýjanlegar þegar um er ræða tilraun til þess að ferðast upp í stigveldi samfélagsins. Þannig geti einstaklingurinn upplifað velgengni sína sem svik við upprunavettvang og tilheyrandi tengslanet en jafnframt ollið sjálfum sér og öðrum vonbrigðum ef ekki gengur sem skyldi að samsama sig nýjum vettvangi og færa sig upp í stigveldinu. Þannig er þetta ferli oftast en ekki uppfyllt af mótsagnakenndum tilfinningum, sífelld togsteita nálgunar og hliðrunar, í tilraun til þess að finna sinn stað í hinum félagslega veruleika. Hér er um að ræða það sem Bourdieu kallaði klofinn veruhátt (fr. *habitus clivé*) (Bourdieu, 2004). Angistin er augljós í orðum Ragnýjar og eru slíkar tilfinningar einkennandi þegar fólk er í miðjum klíðum við að hífa sig upp um stétt. Nemendur hafa sig undir sífelldu eftirliti og ögun, í því augnamiði að fela hluta af sjálfnu og „leika“ hlutverk sem viðeigandi er á því leiksviði sem framhaldsskólinn er (Grandey og Gabriel, 2015). Hér er um sjálfsvinnu að ræða sem nemendur með millistéttabakgrunn eru líklegri til að hafa þjálfað með sér í gegnum leiðandi uppeldisaðferðir (Blondal og Adalbjarnardóttir, 2014). Hins vegar er það svo að ekki eru allir tilbúnir til að gangast undir þá ögun sem felst í því að laga sig að nýjum og kröfuhörðum vettvangi. Sumir nemendur hafa borið sig saman við ríkjandi veruhátt í skólanum og komist að því að þeir passa þar illa inn og skipta um skóla eða hverfa frá námi.

Samantekt og lokaorð

Í greininni er skoðað hvernig val nemenda á rótgrónum „hátt skrifuðum“ menntaskóla á sinn þátt í að endurmóta veruhátt nemenda sem eiga sér bláflibbakgrunn. Gefin hefur verið innsýn í athafnaáætlanir og tilfinningaleg átök sem þau hafa átt við rótgróna menntaskólavettvanginn og sinn eigin upprunavettvang.

Af orðum nemendanna má sjá að þau gera sér far um að taka upp gildi og viðmið sem tíðkast á skólavettvangnum og verða á sama tíma mjög gagnrýnin á lífsmáta og hugmyndir á upprunavettvangi. Hjá einhverjum þeirra birtist þetta sem fremur örvæntingarfull endursköpun sjálfsmýndar þar sem þau hafa sig undir sífelldu eftirliti, sníða af sér þá vankanta sem þykja ekki virðingarverðir og gera sér þannig far um að tileinka sér veruhátt sem fellur vel að þeim vettvangi sem framhaldsskólinn er. Önnur hafa fundið hjá sér þörf til þess að endurskilgreina félagstengsl sín og finna sér nýja fjölskyldu á nýjum vettvangi, fjölskyldu sem styður betur við/endurspeglar betur þeirra verðandi sjálf. Ein af þátttakendum gerir sér far um að fjarlægja sig frá „hinum óæskilegu“ en til þess hóps teljast til að mynda þeir sem ganga í fjölbrautaskólann á svæðinu, skóla sem m.a. menntar verknámsnemendur sem stefna á líf og lífsmáta bláflibbastéttarinnar, sem og meðlimir eigin fjölskyldu sem hefur ekki tekist að skapa sér ásætlanlegt fjölskyldulíf samkvæmt viðmiðum millistéttarinnar. Þannig felur umbreyting veruháttarinnar í sér tileinkun orðræðu millistéttarinnar sem miðar að því að innlima ákveðna gerð af fólki og útiloka aðra. Hjá flestum þátttakendum felur nýi veruhátturinn í sér áður óþekkt tilfinningu þess að búa yfir

atbeina og valdi til þess að taka þátt í merkingarsköpun samfélagsins (s.s. akademískan veruhátt), en þeirri tilfinningu er misskipt í upphafi framhaldsskólagöngunnar ef sá nemendahópur sem hér er í brennidepli er borinn saman við þann nemendahóp sem telst til millistéttar.

Allt þetta ferli getur verið sársaukafullt og markast bæði af skömm og stolti. Sjálfmyndin getur orðið nokkuð brota- og mótsagnakennd þar sem félagslegur hreyfanleiki skapar misgengi milli fyrri veruháttar og þess veruháttar sem er í mótun. Afleiðingarnar geta verið þær að einstaklingar upplifa sjálfíð sem margbrotið og að hin ólíku brot raðist upp í nokkurs konar stigveldi; sumar hliðar sjálfins þarf að draga fram en aðrar þarf að fela, sumar hliðar sjálfins fá rými á einum stað en aðrar má tjá annars staðar. Þar spilar inn í tilfinning um skömm sem er afleiðing þess að uppfylla ekki með fullnægjandi hætti þau viðmið sem einkennir millistétt hvítflibbanna, en einnig stolt yfir því að vera í óðaönn að koma sér fyrir meðal þeirra sem njóta frekar virðingar og velsældar í samfélaginu.

Í raun má segja að hver vettvangur þröngvi sínum viðmiðum upp á hvern þann sem inn í hann stígur enda ná þeir bestum árangri sem best geta samsamað sig þessum sömu viðmiðum. Þau sem af einhverri ástæðu stíga inn á sviðið án þess að „hafa það sem til þarf“ þurfa ekki aðeins að læra reglurnar hratt og örugglega og reyna að virkja og auka við auðmagn sitt eins og hægt er, heldur þurfa þau einnig að losa sig við þá félagslegu, menningarlegu og/eða persónulegu eiginleika sem stinga í stúf við vettvanginn. Einstaklingar þurfa m.ö.o. að tileinka sér þann veruhátt sem samþykktur er innan vettvangsins og fjarlægja sig fyrri veruhætti. Á yfirborðinu virðast allir mæta jafnir til leiks. Allir komast nú inn í framhaldsskóla, sem lítur út fyrir að vera mikil breyting, en stigveldið nú er milli framhaldsskólanna en áður lágu stéttaskilin neðar í kerfinu, þ.e. aðeins þeir sem luku landsprófi höfðu aðgengi að menntaskólunum. Munurinn var því aðallega milli þeirra sem fóru í framhaldsskóla og þeirra sem fóru ekki eða hurfu brott frá slíku námi. Það ríkti meiri sátt meðal þeirra sem völdu sér annað en akademíska leið. Þá var ekki búið að straumlínulaga hugmyndir um hið farsæla líf út frá lífsstíl hvítflibbans.

Þessi rannsókn snertir nútímann sem byggir á þeirri hugmynd að stéttaruppruni skipti ekki máli og að við búum í blönduðu skólakerfi. Hins vegar er ýmislegt sem bendir til að við séum enn að kljást við skóla sem nokkuð aflokaða stéttavettvanga og að torvelt geti reynst fyrir nemendur með annan bakgrunn að stíga inn á þann vettvang og finna sér stað þar. Skörp aðgreining ýtir undir forréttindablindu efri stétta og möguleikar lægri stétta verða enn takmarkaðri. Í um hálfu öld hefur verið rætt um sífellt minnkandi áhuga á verknámi og sífellt meiri áhuga á bóknámi meðal ungmenna (Jón Torfi Jónasson, 1995; Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson, 2003), en það hefur verið gert án þess að setja það í samhengi við stéttisma (e. *classism*) og aukna þörf einstaklinga í áhættusamari heimi að skapa sér sérstöðu og frama (e. *career*).

Það er ósk höfunda að þessi grein hafi skýringargildi inn í umræðu um þessi mál. Þegar rætt er um kvíða hjá ungu fólki gleymist hversu mikil tilfinningavinna felst í því að umbreytast og skapa sér aðgengi inn í annars konar stétt en foreldrar og nærsamfélag æskunnar einkenndist af. Þegar hagsmunirnir eru jafnvel orðnir ennþá meiri en áður að rata menntavegin, þ.e. að auðnast þokkalegt sæti í þekkingarhagkerfinu, ýkjast þessar tilfinningar enn frekar. Það er jafnframt umhugsunarefni að menntakerfið eigi þátt í að skapa neikvæðar tilfinningar og skömm ungs fólks gagnvart sínu fyrra hlutskipti. Námið er ekki síður félagslegt en um þetta er sjaldan rætt í skólakerfinu. Mótun sjálfmyndar á sér ekki síst stað á þessum árum og beint og óbeint eru gildi og lífshættir bókaormsins og hvítflibbans gerð að viðmiði um virðingarvert og farsælt líf.

Aftanmálgreinar

- i Hugtakið menntaskóli vísar í titli til þeirra bóknámsskóla sem upphaflega höfðu það hlutverk að mennta „æðri“ stéttir, en hér er þó einnig fjallað um yngri stofnanir sem hafa náð sams konar stöðu í nútímanum.
- ii Bændur eru t.d. bláflibbar sem eru með sjálfstæðan atvinnurekstur og mannaforráð.
- iii Margir bláflibbar hafa mun hærra og stöðugri tekjur en t.d. margar af hámenntuðu kvennamillistéttunum. Þess vegna er gríðarlega mikilvægt að ákvarða stéttarstöðu einnig með hliðsjón af ríkjandi hugmyndum um karlmennsku og kvenleika þar sem svokallaðar kvennastéttir sitja ávallt skör lægra bæði táknrænt og efnahagslega (Bourdieu, 2001).

Heimildaskrá

- Archer, M. (2010). Routine, reflexivity and realism. *Sociological Theory*, 28(3).
- Auðardóttir, A. M. og Magnúsdóttir, B. R. (2020). Even in Iceland? Exploring mothers' narratives on neighbourhood choice in a perceived classless and feminist utopia. *Children's Geographies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1822515>
- Baxter, A. og Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1).
- Beck, U., Giddens, A. og Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press.
- Berglind Gísladóttir, Hans Haraldsson og Amalía Björnsdóttir. (2019). Samband menntunar foreldra við frammistöðu þátttakenda í PISA-könnuninni á Norðurlöndum. *Netla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.32>
- Berglind Rós Magnúsdóttir, Auður Magnús Auðardóttir og Kolbeinn Hólmar Stefánsson. (2020). Dreifing efnahags- og menntunarauds meðal foreldra í skólahverfum höfuðborgarsvæðisins 1997-2016. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 16(2), 285-308. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2020.16.2.10>
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Helga Hafðís Gísladóttir. (2017). „Þá er gott að fá einhvern utanaðkomandi... sem borin er virðing fyrir“: Þjargráð mæðra við skólagöngu einhverfra barna sinna í ljósi stéttakenningar Bourdieu. *Netla – Vef-tímarit um uppeldi og menntun*. netla.hi.is/greinar/2017/ryn/08.pdf
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Unnur Edda Garðarsdóttir. (2018). „Bara ekki mínar týpur!“. Sjálfsmyndarsköpun, félagsleg aðgreining og framhaldsskólalval. *Netla*. http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/13.pdf
- Blondal, K. S. og Adalbjarnardóttir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778-795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. doi.org/10.2307/202060
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (R. Nice þýddi). Sage.
- Bourdieu, P. (1998). *The state nobility: Elite schools in the field of power* (L. C. Clough þýddi). Polity Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditation* (R. Nice þýddi). Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Editions Raisons D'Agir.
- Bourdieu, P. og Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Brown, P., Reay, D. og Vincent, C. (2013). Education and social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-06), 637-643. [10.1080/01425692.2013.826414](https://doi.org/10.1080/01425692.2013.826414)
- Brown, W. (2006). American nightmare: Neoliberalism, neoconservatism, and de-democratization. *Political Theory*, 34, 690-714. doi.org/10.1177/0090591706293016
- Clark, V., Braun, V. og Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. Í J. A. Smith (ritstj.), *Qualitative psychology*. Sage.
- Davies, B. og Harre, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 44-63. [10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x)
- Dilts, A. (2011). From entrepreneur of the self to the care of the self: Neo-liberal governmentality and Foucault's ethics. *Foucault Studies*.
- Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. og Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>
- Grandey, A. A. og Gabriel, A. S. (2015). Emotional labor at a crossroads: Where do we go from here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 323-349. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111400>
- Grenfell, M. og Kelly, M. (ritstj.). (1999). *Pierre Bourdieu: Language, culture and education*. Peter Lang.
- Guðmundur Ævar Oddsson. (2019). Stéttgreining og íslenskar stéttarannsóknir. *Íslenska þjóðfélagið*, 10(3), 65-131. <https://www.thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/180>
- Guðmundur Ævar Oddsson. (2020). Einkenni þeirra sem sjá sig í millistétt eða ofar í íslenska stéttakerfinu. *Íslenska þjóðfélagið*, 11(2), 19-39. <https://www.thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/194>
- Hall, S. (1996). Who needs identity. Í S. Hall og P. du Gay (ritstj.), *Questions of cultural identity*. Sage
- Jin, J. og Ball, S. (2020). Meritocracy, social mobility and a new form of class domination. *British Journal of Sociology of Education*. *British Journal of Sociology of Education*, 40(1), 64-79. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1665496>
- Jonsson, A. og Beach, D. (2015). Institutional discrimination: Stereotypes and social reproduction of “class” in the Swedish upper-secondary school. *Social Psychology of Education*, 18, 703-717. [10.1007/s11218-014-9279-1](https://doi.org/10.1007/s11218-014-9279-1)
- Jón Torfi Jónsson. (1995). Baráttan milli bóknáms og starfsmenntunar á framhaldsskólastigi. Í F. H. Jónsson (ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum: Erindi flutt á ráðstefnu í september 1994* (bls. 268-276). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Hagfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Katrín Björg Birgisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2012). Er hægt að bjóða kynjakerfinu birginn? *Reynsla átta kvenna af smíðum og tölvunarfræði*. *Netla – Vef-tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/010.pdf>
- Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónsson. (2003). Brottfall úr framhaldsskóla: Afstaða til skóla, stuðningur foreldra og bakgrunnur nemenda. Í Friðrik H. Jónsson (ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum iv. Félagsvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í febrúar 2003* (bls. 669-678). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.

- Lareau, A. (2003). *Unequal childhood: Class, race and family life*. University of California Press.
- Lawler, S. (2005). Disgusted subjects: The making of middle-class identities. *The Sociological Review*, 53(3), 429-446. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00560.x>
- Lucas, K. og Buzzanell, P. (2004). Blue-collar work, career and success: Occupational narratives of sisu. *Journal of Applied Communication Research*, 32(4). <https://doi.org/10.1080/0090988042000240167>
- Magnúsdóttir, B.R. og Kosunen, S. (væntanleg). The selected few in the urban north: Upper-secondary school choices in Reykjavík and Helsinki. Í A. Rasmussen og M. Dovemark (ritstj.), *Upper secondary education in the nordic countries: Governance and choice*. Springer.
- Mallman, M. (2017). The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review*, 65(2), 235-250. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12422>
- Nash, R. (2002). The educated habitus, progress at school, and real knowledge. *Interchange*, 33, 27-48. doi.org/10.1023/A:1016399826766
- Ogden, T. H. (1992). *The matrix of the mind*. Karnac.
- Ortner, S. (2006). *Anthropology and social theory: Culture, power and the acting subject*. Duke University Press.
- Power, S. og Whitty, G. (2006). Education and the middle class: A complex but crucial case for the sociology of education. Í H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough og A. H. Halsey (ritstj.), *Education, globalization and social change* (bls. 446-453). Oxford University Press.
- Reay, D. (1996). Contextualising choice: Social power and parental involvement. *British Educational Research Journal*, 22(5), 581-596. <https://doi.org/10.1080/0141192960220505>
- Reay, D. (2005). Beyond Consciousness?: The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911-928. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>
- Reay, D. (2013). Social mobility, a panacea for austere times: Tales of emperors, frogs, and tadpoles. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-06), 660-677. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816035>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy Press.
- Reay, D., Crozier, G. og James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. Palgrave.
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge University Press.
- Sayer, A. (2014). Postscript: elite mobilities and critique. Í T. Birtchnell & J. Caletrio (Ritstj.), *Elite Mobilities* (bls. 251-262). London: Routledge.
- Sigurjón Björnsson. (1980). *Börn í Reykjavík. Rannsóknarniðurstöður*. Íðunn.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender*. Sage.
- Skeggs, B. (2004). *Class, self, culture*. Routledge.
- Stephens, N. M., Markus, H. R. og Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles: How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 611-634. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115143>
- Tawney, R. H. (1964). *Equality*. Unwin Books.
- Vilhjálmisdóttir, G. og Arnkelsson, G.B. (2013). Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 581-590. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.08.002>
- Vincent, C. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': Parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541-557. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1274387>
- Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum. Í Steinunn Helga Lárusdóttir, Þórdís Þórðardóttir og Arna H. Jónsdóttir (ritstj.), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 199-219). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Þorlákur Axel Jónsson. (2019). Er búsetumunur á námsárangri þegar ólík þjóðfélagsstaða er tekin með í reikninginn? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 63-87. <https://doi.org/10.24270/tuom.2019.28.4>

Um höfunda

BERGLIND RÓS MAGNÚSDÓTTIR (brm@hi.is) er prófessor á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í uppeldis- og menntunarfræðum við háskólann í Cambridge í Bretlandi árið 2014. Sjá nánar á www.hi.is/staff/brm.

UNNUR EDDA GARÐARSDÓTTIR (unnure@hi.is) er aðjúnkt á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk meistarafrófi í mannfræði við Háskóla Íslands árið 2016.